

**Universidade do Porto**  
**Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação**

**COMPETÊNCIA SOCIAL DA CRIANÇA ADOTADA: COMPORTAMENTO  
INDIVIDUAL E VALIDAÇÃO SOCIAL**

**Anabela Nogueira Castro**

Outubro 2016

Dissertação apresentada no Mestrado Integrado de Psicologia, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, orientada pela Professora Doutora *Maria Adelina Barbosa Ducharne* (FPCEUP).

O conteúdo desta dissertação reflete as perspectivas, o trabalho e as interpretações do autor no momento da sua entrega. Esta dissertação pode conter incorreções, tanto conceptuais como metodológicas, que podem ter sido identificadas em momento posterior ao da sua entrega. Por conseguinte, qualquer utilização dos seus conteúdos deve ser exercida com cautela.

Ao entregar esta dissertação, o autor declara que a mesma é resultante do seu próprio trabalho, contém contributos originais e são reconhecidas todas as fontes utilizadas, encontrando-se tais fontes devidamente citadas no corpo do texto e identificadas na secção de referências. O autor declara, ainda, que não divulga na presente dissertação quaisquer conteúdos cuja reprodução esteja vedada por direitos de autor ou de propriedade intelectual.

O presente estudo insere-se no projeto de Doutoramento em Psicologia de Joana Lara Ferreira Soares - “Preditores individuais, familiares e extrafamiliares da competência social em crianças adotadas” – desenvolvido na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP), sob a orientação da Professora Doutora Maria Adelina Barbosa Ducharne e coorientação do Professor Doutor Jesus Palacios (Universidade de Sevilha). Este projeto foi financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia através da bolsa de Doutoramento SFRH/BD/77316/2011 e recebeu a aprovação da Comissão de Ética da FPCEUP, da Comissão Nacional de Proteção de Dados (autorização 3912/2013) e a autorização do Ministério da Educação (inquérito nº0402500001), para a recolha de dados em meio escolar. Foi ainda estabelecido um protocolo de colaboração específico entre o Instituto de Segurança Social, Instituto Público (ISS, IP) e a FPCEUP (assinado a 16/09/2013).

Enquanto colaboradora deste projeto de investigação, desde o ano letivo 2014/2015, declaro que participei ativamente na recolha de dados, entre outras tarefas realizadas pela equipa de investigação.

Esta dissertação apresenta-se sob o formato de artigo científico, com vista à futura submissão a publicação em revista científica especializada na área e indexada às principais bases de dados.

Jamais terminaria este ciclo sem manifestar a minha gratidão a todos aqueles que direta ou indiretamente contribuíram para que este longo percurso chegasse ao fim. E que de alguma forma tornaram a caminhada mais fácil.

Agradeço com muito prazer e alegria:

À Professora Doutora Adelina que me deu a oportunidade de conhecer e integrar um grupo de trabalho fantástico, pelos ensinamentos, pela tolerância e compreensão.

Aos membros do grupo, que me acolheram e me aceitaram. À Sílvia e à Sofia pelas partilhas, pela confissão das angústias que no fundo também eram as minhas mas que as mantive em segredo para não as apavorar! Pela ajuda e dedicação!

À Joana Soares, pela disponibilidade e constante dedicação. Por acreditar e me fazer acreditar, por confiar, por me motivar e por respeitar cada uma na sua individualidade. Sem ti este trabalho jamais teria sido possível.

Às escolas e aos professores que disponibilizaram o seu tempo e às crianças que nos receberam e tornaram o nosso trabalho viável!

À minha família, aos meus pais e sogros pelo carinho e pelo cuidar. Pela disponibilidade e por assegurar o bem-estar da luz da minha vida durante as minhas ausências.

Ao meu marido, o meu pilar, pelo companheirismo, pela compreensão, pela motivação, pelo encorajamento e por nunca me ter deixado desistir. Ao meu filho, luz da minha vida, por acatar os meus “agora não dá...”, “só mais um bocadinho...”.

Todos somos um só.

## Resumo

As experiências de adversidade por que passam a maioria das crianças que foram adotadas marcam o seu desenvolvimento e particularmente o seu funcionamento social. Com a adoção, e a conseqüente integração em contextos responsivos às suas necessidades, as crianças poderão recuperar alguns destes défices. A escola é um dos principais contextos, para além da família, onde a criança estabelece importantes interações sociais, no qual o grupo de pares assume uma posição relevante, e a competência social da criança um papel fulcral. O objetivo desta investigação é estudar a competência social através do comportamento social individual da criança e da validação/aceitação social pelos pares. Os dados deste estudo são relativos a 115 crianças adotadas com idade entre os 8 e os 11 anos, para as quais se obteve informação através dos pares (prova sociométrica) e através dos professores (avaliação das habilidades sociais, problemas de comportamento e competência académica através do SSIS-RS). Em termos de comportamento social individual, os resultados mostraram habilidades sociais e competência académica em níveis normativos, embora com alguns problemas de comportamento acima da média. Em termos de aceitação pelos pares foi identificada uma percentagem significativa de crianças rejeitadas e ignoradas. Observou-se um impacto negativo do passado de acolhimento e um impacto positivo do tempo de adoção no comportamento individual, mas não se observou este impacto direto na aceitação pelos pares. Comportamento social individual e aceitação social estão relacionados e mostram-se medidas complementares na avaliação da competência social da criança adotada.

*Palavras-chave:* crianças adotadas, competência social, habilidade sociais, problemas de comportamento, aceitação pelos pares, estatuto sociométrico.

## **Abstract**

Pre-adoption adversity experiences have an important impact on adopted children's development and their social functioning. Adoption, and consequent integration in a family context which responds to their specific needs, is an opportunity for developmental recovery. Besides the family, the school context is essential to social competence. It is in this context that the child establishes important social interactions in which peers take on a relevant role. The aim of this study was evaluate adoptees' social competence, by analysing their individual social behaviour and peer acceptance. Data refers to 115 adoptees, aged 8-11. Information about peer acceptance was obtained by sociometric assessment and teachers' evaluation of individual social behaviour was collected using SSIS-RS (social skills, problem behaviours and academic competence). In relation to individual social behaviour, results showed average levels of social skills and academic competence, despite above average problem behaviours. With regards to peer acceptance a significant percentage of rejected and neglected children was identified. A negative impact of institutionalization time was observed on individual social behaviour and a positive impact of adoption time was equally detected in this variable. Nevertheless, these impacts were not identified in peer acceptance. Individual social behaviour and peer acceptance are related and complementary in the evaluation of adoptees' social competence.

*Key-words:* adopted children, social competence, social skills, problem behaviours, peer acceptance, sociometric status.

## **Lista de Abreviaturas**

**EHSPC-Pr** – Escala de Habilidades Sociais e Problemas de Comportamento – Versão Professores

**SSIS-RS** – Social Skills Improvement System – Rating Scale

**HS** – Habilidades Sociais

**PC** – Problemas de Comportamento

**CA** - Competência Acadêmica

**PR** – Preferências recebidas

**RR** – Rejeições Recebidas

**RP** – Reciprocidades Positivas

**PP** – Percepção de Preferências

**PPA** – Percepção de Preferências Acertadas

**IP** – Impressões de Preferências

**PS** – Preferência Social

**IS** – Impacto Social

**RN** – Reciprocidades Negativas

**OS** – Oposição de Sentimentos

**IR** – Impressões de rejeições

**PRA** – Percepções de Rejeições acertadas

**FP** – Falsas percepções

**PE** – Preferência Emitidas

**RE** – Rejeições Emitidas

**PREj** - Percepção de Rejeições

## Introdução

Em idade escolar, quando a criança inicia a educação formal e o seu ciclo social aumenta, as relações com os pares assumem uma importância significativa. O papel que as relações sociais positivas têm no desenvolvimento global da criança tem concentrado a atenção dos investigadores para as potenciais consequências da rejeição pelo grupo de pares (Walker, 2009). Uma das tarefas centrais da criança em idade escolar consiste no desenvolvimento de habilidades sociais (Alves & Cruz, 2010), que aumentem a sua competência social e promovam a construção de relações positivas e a aceitação pelos pares (Henricsson & Rydell, 2006).

A competência social é um constructo multidimensional que engloba uma ampla gama de comportamentos e que permite que o indivíduo tenha sucesso na interação com os outros (Denham, 2006). Gresham, Elliott, Cook, Vance, e Kettler (2010) definem competência social como um termo avaliativo, baseado no julgamento de um agente social sobre a adequação da *performance* individual numa tarefa social; e referem-se às habilidades sociais como sendo comportamentos individuais, com objetivos específicos, exibidos para completar de forma eficaz essa tarefa social. Já nos finais da década de 90, Rose-Krasnor (1997, p. 112) havia operacionalizado a competência social como a “eficácia na interação”. Nesta linha, quer o comportamento social individual, quer a validação social desse comportamento, são importantes indicadores de competência social (Alves, 2013; Parker & Asher, 1987). Para Crick e Dodge (1994) estes dois indicadores constituem medidas distintas, que se afetam reciprocamente, sendo o comportamento social individual uma “ação da criança” e a avaliação sociométrica (medida de validação social ou aceitação pelos pares) uma “reação à criança”.

O comportamento social individual é frequentemente operacionalizado em termos de presença de habilidades sociais, ausência de problemas de comportamento (“bloqueadores” das habilidades sociais) e competência académica (baixa competência académica está altamente associada a défice de habilidades sociais) (Gresham et al., 2010), e pode ser avaliado nas várias perspetivas - na perspetiva da própria criança, dos pais e/ou dos professores. Por outro lado, a validação social, em particular a aceitação pelos pares, é definida em função das preferências e rejeições que a criança recebe no grupo de pares, e é uma medida utilizada como indicador do seu funcionamento social,



estudada através da sociometria (Alves & Cruz, 2010). O estatuto sociométrico das crianças é mais frequentemente obtido através dos pares, mas pode também ser avaliado pela perspectiva da criança ou dos professores.

O estatuto sociométrico envolve duas medidas independentes: preferência/rejeição social e impacto social (Coie, Dodge, & Cappelletti, 1982). A preferência/rejeição social é uma medida de agradabilidade relativa e o impacto social é uma medida da visibilidade social de cada membro dentro do grupo. A preferência/rejeição social traduz a diferença entre as preferências e rejeições evocadas pelos pares, enquanto o impacto social resulta da soma das preferências com as rejeições dos pares. A sociometria permite definir cinco estatutos: (1) estatuto popular – pontuação elevada de preferências e baixa de rejeições; (2) estatuto rejeitado – pontuação baixa de preferências e elevada de rejeições; (3) estatuto controverso – pontuação elevada de preferências e rejeições; (4) estatuto ignorado – pontuação baixa de preferências e rejeições; e (5) estatuto médio – todas as outras crianças. Por conseguinte, a preferência social prediz os estatutos popular e rejeitado e o impacto social prediz os estatutos controverso e ignorado (Kosir & Pecjak, 2005; Newcomb, Bukowski, & Pattee, 1993).

A investigação tem documentado relações significativas entre a aceitação social e o ajustamento social, comportamental e académico das crianças. Especificamente, Santos, Vaughn, Peceguina, e Daniel (2014) verificaram que as crianças com estatuto popular apresentavam os níveis mais altos de competência social (medida de comportamento individual) e as crianças rejeitadas, os níveis mais baixos. As crianças controversas apresentaram níveis significativamente mais altos de competência social, comparativamente às crianças rejeitadas, ao passo que as crianças ignoradas não diferiram significativamente dos restantes estatutos. Henricsson e Rydell (2006), num estudo comparativo entre crianças com e sem problemas de comportamento internalizado/externalizado, verificaram que as crianças com problemas comportamentais apresentavam níveis mais baixos de aceitação pelos pares. Relativamente à competência académica, Wentzel (2003) observou que o estatuto controverso foi associado a piores resultados escolares, quando comparado com crianças com estatuto médio. Em Portugal, Alves e Cruz (2010) obtiveram que quanto mais habilidades sociais a criança apresentou, mais foi aceite pelos pares. Alves (2013) verificou que as crianças que apresentaram níveis elevados de aceitação pelos pares

foram avaliadas pelos professores como mais competentes academicamente e menos propensas a manifestar problemas de comportamento.

Têm sido identificados vários determinantes da competência social em idade escolar (e.g., a família e as suas dinâmicas), sendo os percursos desenvolvimentais marcados pela trajetória de vida das crianças. As crianças que foram adotadas, por exemplo, têm uma trajetória de vida atípica, uma vez que não cresceram em contextos familiares convencionais (Palacios, Moreno, & Román, 2013). Com a adoção, medida mais extrema de proteção à criança em risco (Palacios, 2009a), a criança, cujos pais biológicos não puderam, ou não quiseram, proporcionar-lhe um ambiente familiar apropriado ao seu bom desenvolvimento, é integrada numa nova família, vendo garantido este seu direito fundamental – o direito a crescer num ambiente familiar positivo onde lhe é garantida segurança, estabilidade e estimulação adequada (Brodzinsky & Pinderhughes, 2002).

Tipicamente, a trajetória de vida destas crianças é marcada por experiências de adversidade. Em muitos casos foram vítimas de abandono, maus-tratos, negligência e falta de estimulação na família biológica, e, por isso, foram retiradas desse contexto e encaminhadas para acolhimento (maioritariamente residencial), com o objetivo de as afastar destas experiências de risco. Ainda assim, neste novo contexto (institucional), o risco é acumulado, uma vez que estas crianças vivem experiências de “negligência estrutural”, ao serem, contextual e estruturalmente, desprovidas do carinho e da estimulação necessárias para um desenvolvimento psicológico saudável (van IJzendoorn et al., 2011).

Estas experiências adversas acumuladas e concomitantes múltiplos fatores de risco têm impacto negativo no desenvolvimento físico, cognitivo e socioemocional da criança adotada (Juffer et al., 2011; Vorria et al., 2006), e podem contribuir para problemas sociais e comportamentais no seu futuro (Julian & McCall, 2016). Diversos estudos mostraram que crianças que estiveram institucionalizadas tendem a ter um pobre desenvolvimento cognitivo e académico, atrasos no desenvolvimento físico, incidência de problemas de comportamento, sociabilidade indiscriminada e vinculações inseguras (cf. MacLean, 2003). Além disso, sendo a qualidade da relação cuidador-criança, nos primeiros anos de vida, fulcral para a construção dos alicerces essenciais ao comportamento social, esta privação social, e consequentes atrasos no desenvolvimento em períodos sensíveis, a que estas crianças foram sujeitas, constituem um elevado risco para o seu desenvolvimento social, particularmente em idade escolar (Julian & McCall,

2016; Tan & Camras, 2011). Consequentemente, alguns estudos indicam que as crianças que foram adotadas demonstram maiores dificuldades em se relacionar com os seus pares (Gunnar, van Dulmen, & International Adoption Project Team, 2007), revelando níveis mais baixos de competência social (Barcons et al., 2012; Brodzinsky, Schechter, Braff, & Singer, 1984).

Por outro lado, verifica-se que este comprometimento inicial, nomeadamente no que diz respeito ao desenvolvimento social da criança, pode ser parcial ou totalmente recuperado dependendo, entre outros fatores, da qualidade do ambiente familiar adotivo (Garvin, Tarullo, Ryzin, & Gunnar, 2012; van IJzendoorn & Juffer, 2006). Segundo o modelo bioecológico proposto por Bronfenbrenner, e adaptado à adoção por Palacios (2009), os contextos sociais onde a criança adotada se insere, para além da família, também assumem particular importância no desenho da sua trajetória desenvolvimental, após a adoção, podendo constituir-se como fatores protetores, ou como fatores de risco, dependendo da forma como a integram/aceitam, e respondem de forma específica às suas necessidades.

Embora já existam alguns estudos sobre competência social em crianças adotadas, os resultados são ainda inconsistentes e não consensuais (Palacios et al., 2013). Enquanto uns observaram que, em geral, crianças de idade escolar adotadas não diferiam da amostra normativa, em termos de competência social (e.g., Glennen & Bright, 2005), outros identificaram níveis inferiores (e.g., Barcons et al., 2012), especialmente em adolescentes adotados com passado de institucionalização (Julian & McCall, 2016). Alguns mostram o impacto da história de negligência na competência social (e.g., Tan, 2006), outros, a influência da idade de adoção (Barcons et al., 2012; Escobar, Pereira, & Santelices, 2014) e outros, ainda, a fase de desenvolvimento em que o adotado se encontra (e.g., Julian & McCall 2016). Palacios e colaboradores (2013) compararam crianças adotadas, não-adotadas e institucionalizadas e verificaram que as últimas estavam em desvantagem, apresentando menores níveis de competência social, quando comparadas com adotados e não-adotados (sendo que estes dois grupos não obtiveram diferenças significativas entre si).

A alta incidência de problemas de comportamento nas crianças adotadas pode influenciar a aquisição/performance das habilidades sociais e comprometer a sua competência social (e.g., Hawk & McCall, 2011; Juffer & van IJzendoorn, 2005; Stams, Juffer, Rispens, & Hoksbergen, 2000). Simultaneamente, as crianças adotadas apresentam algumas dificuldades em termos de competência académica, quando

comparadas com os seus pares não-adotados, e especialmente quando presente uma maior adversidade pré-adoção (e.g., Dalen, 2007; van IJzendoorn & Juffer, 2006).

Por outro lado, no que diz respeito à integração destas crianças no seu grupo de pares, à sua aceitação social e consequente estudo sociométrico, há menos evidência científica. Stams e colaboradores (2000) estudaram os estatutos sociométricos de 132 crianças adotadas, comparando-os com uma amostra de não-adotados, tendo verificado diferenças de género entre os estatutos, e uma elevada percentagem de raparigas populares na amostra de adotados, relativamente ao grupo de comparação. Palacios e colaboradores (2013) concluíram que as crianças adotadas (adoção internacional), em comparação com não-adotadas e institucionalizadas, apresentavam menor probabilidade de serem ignoradas/negligenciadas.

Por fim, no que diz respeito a estudos que se foquem na relação entre o comportamento social individual e a aceitação pelos pares/estatutos sociométricos, na população adotiva, identificou-se a sua escassez e a necessidade de aprofundar estas relações, para uma compreensão mais heurística da competência social em crianças adotadas, e das diferenças observadas entre elas. Nomeia-se um estudo desenvolvido por Juffer, Stams, e van IJzendoorn (2004) que concluiu que estas crianças, quando identificadas pelos seus pares como controversas ou rejeitadas, apresentavam mais problemas comportamentais (reportados pelos professores e pais) comparativamente às identificadas como populares, ignoradas ou médias. Acresce que apenas os problemas comportamentais externalizados, ao invés dos internalizados, se relacionaram com o estatuto sociométrico.

O presente estudo pretende contribuir para o alargamento da evidência científica nesta matéria, através da caracterização da competência social de crianças de idade escolar com história de adoção, considerando quer o seu comportamento social individual (avaliado na perspetiva do professor), quer a validação social do mesmo pelos seus pares (avaliado através da sociometria). Por conseguinte, tem como objetivos específicos: a) caracterizar o comportamento social individual da criança adotada, avaliado através do relatório de habilidades sociais, problemas de comportamento e competência académica; b) estudar a relação entre o comportamento social individual e as variáveis sociodemográficas da criança, de caracterização do passado e tempo de adoção; c) explorar valores sociométricos que caracterizam a validação/aceitação social pelos pares e identificar os estatutos sociométricos das crianças em estudo; d) compreender a relação entre a aceitação social e as variáveis sociodemográficas da

criança, de caracterização do passado e tempo de adoção; e) estudar as relações entre as variáveis de avaliação do comportamento social individual e as variáveis de validação/aceitação social; f) caracterizar o comportamento social individual das crianças nos diferentes estatutos sociométricos.

## Estudo Empírico

### 1. Método

#### 1.1. Participantes

Participaram neste estudo 1854 crianças, integradas em 96 turmas ( $M_{\text{alunos por turma participantes}} = 18.07$ ,  $DP = 4.99$ , Min. = 5.00, Max. = 28.00) do 1º ciclo do ensino básico (14 turmas do 2º ano, 50 do 3º ano e 32 do 4º ano) distribuídas por 87 escolas (71 do setor público e 16 do privado), no norte e centro do país. Das 1854 crianças foram identificadas 115 crianças adotadas, acerca das quais foi estudado o estatuto sociométrico, e sobre as quais se centrarão os resultados deste estudo. As restantes crianças ( $n = 1739$ ) são informantes relativamente a esta subamostra de adotados. Cada uma das 96 turmas participantes tem pelo menos uma criança adotada (11 turmas têm duas crianças adotadas e quatro têm três crianças adotadas).

As 115 crianças adotadas, 64 (55.7%) rapazes e 51 (44.3%) raparigas, tinham entre 8-11 anos de idade no momento da recolha de dados ( $M = 8.94$ ,  $DP = 0.87$ ), e estavam adotadas há 5.37 anos, em média ( $DP = 2.03$ , Min. = 1.00, Máx. = 9.30). Previamente à adoção, estas crianças viveram com a família biológica entre zero a 75 meses ( $M = 14.09$ ,  $DP = 17.85$ ) e/ou mais de dois anos em acolhimento ( $M = 25.09$  meses,  $DP = 15.20$ , Min. = 2.00, Máx. = 66.00). Na família biológica, 39 (33.6%) foram vítimas de negligência parental, sete (6%) sofreram maus-tratos e sete (6%) foram abandonadas pelos pais biológicos, após um período de convivência; 33 (28.4%) não tiveram qualquer experiência com a família (11 porque houve consentimento para a adoção, 15 foram imediatamente retiradas aos pais biológicos após o nascimento e sete foram abandonadas à nascença). Em relação às restantes crianças ( $n = 29$ ) não foi possível obter informação quanto ao tipo de vivência com a família biológica. Estas crianças tinham passado, em média, por 2.83 transições ecológicas ( $DP = 0.76$ , Min. = 2.00, Máx. = 5.00) ao longo da sua vida.

#### 1.2. Instrumentos e Medidas

**Escala de Habilidades Sociais e Problemas de Comportamento – Versão Professores (EHSPC-Pr; Soares, Barbosa-Ducharne, Lemos, & Cruz, 2012).** A EHSPC-Pr é uma versão traduzida e adaptada da *Social Skills Improvement System* –

*Rating Scale* (SSIS-RS; Gresham & Elliott, 2008a), que avalia a percepção dos professores acerca do comportamento social individual das crianças. É composta por 83 itens divididos por três escalas. A escala das habilidades sociais (HS) é constituída por 46 itens (e.g. “Participa de forma adequada na sala de aula”) distribuídos pelas subescalas: comunicação, cooperação, assertividade, responsabilidade, empatia, envolvimento e autocontrolo. A escala dos problemas de comportamento (PC) é constituída por 30 itens (e.g. “Luta com os colegas”) de cinco subescalas: externalização, *bullying*, hiperatividade, internalização e autismo (não usada neste estudo). Ambas são avaliadas numa escala de frequência, tipo *Likert* de 4 pontos (0 = *nunca*, 3 = *quase sempre*). A escala da competência académica (CA), com 7 itens (e.g. “comparando com os colegas de turma o funcionamento intelectual deste aluno é:”), é avaliada numa escala de tipo *Likert* de 5 pontos, onde a criança é comparada aos colegas da turma (1 = *está entre os 10% mais baixos*, 5 = *está nos 10% com desempenho mais elevado*). A consistência interna foi avaliada através do  $\alpha$  de Cronbach, tendo-se obtido valores situados entre  $\alpha = .73$  e  $\alpha = .96$ , interpretados por Hair, Anderson, Tatham, e Black (1998) como “bons” a “excelentes” (cf. Tabela 1).

**Questionário sociométrico (Soares & Barbosa-Ducharne, 2012a).** Para avaliar a aceitação pelos pares foi utilizado um questionário sociométrico, seguindo o método de nomeações proposto por Coie e colaboradores (1982). Esta técnica sociométrica envolve nomeações, positivas (preferências) e negativas (rejeições), e é adequada para turmas com diferentes números de alunos, como se verificou neste estudo. Foi pedido às crianças que nomeassem, por ordem, e até a um limite máximo de seis, 1) os colegas da turma com quem gostavam mais de estar e 2) os colegas da turma com quem menos gostavam de estar. A soma das nomeações positivas recebidas por cada membro do grupo turma é uma medida de aceitação/preferência, enquanto a soma das nomeações negativas constitui uma medida de rejeição. A combinação das preferências e rejeições permite a operacionalização em duas dimensões: preferência social (PS) e impacto social (IS) (Kosir & Pecjak, 2005). A medida de PS resultou da diferença entre o número de preferências e o número de rejeições recebidas, enquanto o IS foi calculado através do somatório de ambas. As frequências absolutas das preferências e rejeições, recebidas por cada criança, e calculadas através da matriz sociométrica, bem como as medidas de PS e IS foram, posteriormente, convertidas em valores standardizados (valores  $z$ ), de forma a calcular os estatutos sociométricos.

Com base nestas medidas, cada criança foi categorizada num estatuto sociométrico (Coie & Dodge, 1983): a) populares – muitas vezes preferidos e raramente rejeitados (alta preferência social); b) rejeitados – frequentemente rejeitados e pouco preferidos (baixa preferência social); c) controversos – tanto preferidos como rejeitados (alto impacto social); d) ignorados/negligenciados – poucas preferências e rejeições (baixo impacto social); e) médios – número médio de preferências e rejeições. Estes foram calculados segundo as seguintes condições (Coie & Dodge, 1983): (a) crianças populares:  $PS > 1.0$ ,  $Preferências > 0$  e  $Rejeições < 0$ ; (b) crianças rejeitadas:  $PS < -1.0$ ,  $Preferências < 0$  e  $Rejeições > 0$ ; (c) crianças negligenciadas/ignoradas:  $IS < -1.0$ ,  $Preferências$  e  $Rejeições < 0$ ; (d) crianças controversas:  $IS > 1.0$ ,  $Preferências$  e  $Rejeições > 0$ ; (e) crianças na média – todas as outras crianças.

Neste estudo foram ainda usadas as medidas de percepção – percepção de preferências e percepção de rejeições recebidas –, tendo sido pedido a cada criança que nomeasse: 1) quais os colegas da turma que ela achava que mais gostavam de estar com ela e 2) quais os colegas da turma que ela achava que menos gostavam de estar com ela. Além disso, através das quatro questões – preferências, rejeições, percepção de preferências e percepção de rejeições – foram calculados um conjunto de valores sociométricos.

**Questionário sociodemográfico (Soares & Barbosa-Ducharne, 2012b).** Este questionário permitiu obter informações sobre a história passada das crianças adotadas, e foi aplicado junto dos pais, no contexto do projeto mais global onde se insere este estudo. Para o presente estudo foram usadas as seguintes informações: idade e sexo da criança, idade de adoção, tempo de adoção, tempo em acolhimento, tempo de vivência e experiências da criança com a família biológica e número de transições ecológicas. Em 16 (14.7%) das 115 crianças, não foi possível aplicar o questionário sociodemográfico aos pais, estando em falta estas informações.

### **1.3. Procedimentos**

Este estudo insere-se num projeto mais amplo “Preditores individuais, familiares e extrafamiliares da competência social em crianças adotadas”, financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (SFRH/BD/77316/2011) e aprovado pela Comissão de Ética da faculdade e pela Comissão Nacional de Proteção de Dados (autorização 3912/2013). O estudo sociométrico nas escolas foi inserido num estudo de avaliação da competência social em crianças de idade escolar, salvaguardando a



identidade adotiva das crianças adotadas (participaram neste estudo outras turmas para além das turmas com crianças adotadas). Para proceder à recolha de dados nas escolas foi solicitada autorização à Direção Geral de Educação (autorização nº 040250001), e posteriormente aos agrupamentos e/ou escolas. Autorizada a participação foi agendada a recolha e enviados aos encarregados de educação de todos os alunos das turmas participantes (inclusive da criança adotada) o pedido de autorização para a participação dos seus filhos. Só participaram os alunos cujo encarregado de educação autorizou.

O questionário sociométrico foi aplicado na turma, em contexto de sala de aula, durante o período letivo, e sob orientação de um/dois investigadores. Teve a duração média de uma hora e foi preenchido, individualmente, por cada uma das crianças. O anonimato foi garantido substituindo o nome pelo número correspondente a cada criança na lista da turma, informação obtida junto do professor e facultada aos alunos, para que todos tivessem acesso aos números dos colegas. Foi pedido aos alunos, e garantido pelos investigadores, que se mantivessem em silêncio durante a prova, de forma a não revelar, em voz alta, as preferências/rejeições emitidas, procurando evitar o impacto disso em algumas crianças, podendo também influenciar as respostas. Os investigadores garantiram às crianças a privacidade das suas respostas.

## **2. Resultados**

### **2.1. Comportamento Social Individual**

#### **2.1.1. Habilidades Sociais, Problemas de Comportamento e Competência Académica: Estatística Descritiva**

A Tabela 1 apresenta as estatísticas descritivas das subescalas e escalas do SSIS-RS, bem como a percentagem de crianças abaixo, na média, ou acima da média, níveis comportamentais definidos por Gresham e Elliott (2008), de acordo com as normas de aferição do instrumento. Na perspetiva do professor, a comunicação foi a habilidade com média mais elevada e o autocontrolo aquela que teve a média mais baixa. O envolvimento foi a subescala com maior percentagem de crianças acima da média e o autocontrolo aquela que teve maior percentagem de crianças abaixo da média. Contudo, todas as habilidades sociais se encontram no nível comportamental médio. Ao nível dos problemas de comportamento, a hiperatividade apresentou a média mais elevada, enquanto a internalização teve a média mais baixa. Externalização e hiperatividade

apresentam médias que se situam, de acordo com Gresham e Elliott (2008), em níveis comportamentais acima da média. A competência académica também se encontra dentro dos valores normativos.

-Tabela 1-

### 2.1.2. Relação com Variáveis Sociodemográficas, de Caracterização do Passado e Tempo de Adoção

Diferentes HS variaram em função do sexo da criança, apresentando os rapazes médias significativamente mais baixas na comunicação ( $M = 1.96$ ,  $DP = 0.52$ ), cooperação ( $M = 1.65$ ,  $DP = 0.64$ ), responsabilidade ( $M = 1.71$ ,  $DP = 0.65$ ), empatia ( $M = 1.94$ ,  $DP = 0.60$ ) e autocontrolo ( $M = 1.45$ ,  $DP = 0.64$ ), comparativamente às raparigas nas mesmas subescalas, respetivamente ( $M = 2.31$ ,  $DP = 0.51$ ;  $M = 2.08$ ,  $DP = 0.51$ ;  $M = 2.18$ ,  $DP = 0.52$ ;  $M = 2.21$ ,  $DP = 0.56$ ;  $M = 1.88$ ,  $DP = 0.53$ ),  $t(100)_{\text{comunicação}} = -3.30$ ,  $p = .001$ ,  $d = -0.68$ , IC a 95% [-0.55, -0.14];  $t(100)_{\text{cooperação}} = -3.60$ ,  $p < .001$ ,  $d = -0.74$ , IC a 95% [-0.66, -0.19];  $t(100)_{\text{responsabilidade}} = -3.88$ ,  $p < .001$ ,  $d = -0.80$ , IC a 95% [-0.70, -0.23];  $t(100)_{\text{empatia}} = -2.30$ ,  $p = .023$ ,  $d = -0.47$ , IC a 95% [-0.50, -0.04];  $t(100)_{\text{autocontrolo}} = -3.60$ ,  $p < .001$ ,  $d = -0.73$ , IC a 95% [-0.67, -0.19]. Consequentemente, a escala das HS também diferiu em função do sexo,  $t(100) = -3.10$ ,  $p < .001$ ,  $d = -0.63$ , IC a 95% [-0.44, -0.10], apresentando as raparigas média mais elevada ( $M = 2.10$ ,  $DP = 0.41$ ) do que os rapazes ( $M = 1.83$ ,  $DP = 0.45$ ). Estas diferenças significativas estenderam-se aos PC (escala),  $t(99) = 2.87$ ,  $p = .005$ ,  $d = 0.58$ , IC a 95% [0.11, 0.59], embora em sentido contrário: os rapazes ( $M = 1.27$ ,  $DP = 0.61$ ) apresentaram mais PC do que as raparigas ( $M = 0.92$ ,  $DP = 0.59$ ), especificamente, ao nível da externalização,  $t(99) = 3.55$ ,  $p = .001$ ,  $d = 0.72$ , IC a 95% [0.24, 0.83], do *bullying*,  $t(99) = 2.68$ ,  $p = .009$ ,  $d = 0.58$ , IC a 95% [0.10, 0.68], e da hiperatividade,  $t(99) = 3.32$ ,  $p = .001$ ,  $d = 0.68$ , IC a 95% [0.21, 0.83], pontuando mais os rapazes ( $M = 1.45$ ,  $DP = 0.77$ ;  $M = 1.06$ ,  $DP = 0.67$ ;  $M = 1.88$ ,  $DP = 0.78$ , respetivamente) do que as raparigas ( $M = 0.91$ ,  $DP = 0.72$ ;  $M = 0.67$ ,  $DP = 0.68$ ;  $M = 1.36$ ,  $DP = 0.76$ , respetivamente). A idade da criança apenas se correlacionou significativamente com a cooperação ( $r = .27$ ,  $p = .007$ ).

No que diz respeito às variáveis do passado, observou-se que quanto maior o tempo em acolhimento, mais baixa a comunicação ( $r = -.22$ ,  $p = .040$ ) e as HS em geral ( $r = -.21$ ,  $p = .050$ ); mais alta a internalização ( $r = .24$ ,  $p = .021$ ); e mais baixa a CA da criança ( $r = -.27$ ,  $p = .010$ ). O número de transições ecológicas também se correlacionou

com a empatia ( $r = -.21, p = .045$ ), com o envolvimento ( $r = -.33, p = .002$ ) e com a internalização ( $r = .29, p = .006$ ). O tempo de permanência e experiências na família biológica não se relacionaram significativamente com o comportamento social individual. Por fim, observou-se uma correlação significativa e negativa entre o tempo de adoção e os problemas de internalização ( $r = -.25, p = .020$ ).

## **2.2. Validação Social: Aceitação pelos Pares**

### **2.2.1. Valores Sociométricos: Estatística Descritiva e Diferenças entre Médias**

A Tabela 2 apresenta as medidas descritivas das quatro questões do questionário sociométrico (PE, RE, PP e PRej), e de variáveis que resultam diretamente das mesmas.

-Tabela 2-

Em média, foram emitidas pelas crianças adotadas mais preferências do que rejeições,  $t(114) = 5.52, p < .001, d = 0.38$ , IC a 95% [0.52, 1.11]. No entanto, em média, cada criança recebeu quase o dobro de rejeições, relativamente às preferências,  $t(114) = -4.83, p < .001, d = -0.76$ , IC a 95% [-3.85, -1.61]. As preferências, emitidas e recebidas, diferiram significativamente entre si,  $t(114) = 4.95, p < .001, d = 0.56$ , IC a 95% [0.80, 1.88]; as rejeições, emitidas e recebidas, também diferiram significativamente  $t(114) = -4.95, p < .001, d = -0.64$ , IC a 95% [-3.09, -1.33]. No que diz respeito às reciprocidades, tanto as positivas como as negativas, rondaram valores médios baixos (entre 1 e 2), considerando a quantidade máxima de reciprocidades possíveis (6); não obstante, cada criança apresentou, em média, apenas uma oposição de sentimentos. As reciprocidades, positivas e negativas, não diferiram significativamente,  $t(114) = 1.27, ns$ .

Em média, as percepções de preferência e de rejeição foram superiores, respetivamente, às percepções de preferência e rejeição acertadas,  $t(114) = 12.77, p < .001, d = 1.14$ , IC a 95% [1.85, 2.53];  $t(114) = 11.46, p < .001, d = 0.98$ , IC a 95% [1.56, 2.21]. Estes dados mostraram que a expectativa da criança, tanto positiva como negativa (percepções), é superior à realidade (preferências/rejeições efetivamente recebidas). Além disso, as percepções de preferência foram significativamente superiores às percepções de rejeição,  $t(114) = 2.71, p = .008, d = 0.21$ , IC a 95% [0.12, 0.77]. Por fim, é possível constatar que o nível de reputação positiva (IP) foi significativamente inferior ao de reputação negativa (IR),  $t(114) = -4.27, p < .001, d = -0.63$ , IC a 95% [-2.47, -0.91].

### **2.2.2. Valores Sociométricos: Correlações**

A Tabela 3 apresenta a matriz de correlações entre os valores sociométricos. As PE e as RE encontraram-se alta e positivamente correlacionadas. Por sua vez, as PR e as RR correlacionaram-se moderada e negativamente. Preferências, emitidas e recebidas, apresentaram baixa correlação, ainda que significativa, enquanto as rejeições, emitidas e recebidas, não se correlacionaram. No que diz respeito às reciprocidades, RP e RN não se correlacionaram. As PP e as PPA correlacionam-se significativamente, tal como aconteceu com as Prej e PRA, mostrando elevada coerência/relação positiva (correlações altas e positivas). Além disso, as PP e as PRej encontraram-se positiva e altamente correlacionadas. Por fim, foi possível constatar uma correlação fraca entre as IP e as IR.

-Tabela 3-

### **2.2.3. Estatutos Sociométricos: Distribuição da Amostra**

Os valores de PS variaram entre -20 e 11 ( $M = -2.73$ ,  $DP = 6.06$ ) e os valores de IS variaram entre 1 e 20 ( $M = 9.27$ ,  $DP = 3.79$ ). Relativamente ao estatuto sociométrico, as crianças da nossa amostra distribuíram-se por quatro estatutos: 15 crianças populares (13%), 22 rejeitadas (19.1%), 22 ignoradas (19.1%) e as restantes 56 (48.7%) encontram-se na média. Não foi encontrada nenhuma criança controversa.

### **2.2.4. Relação com Variáveis Sociodemográficas, de Caracterização do Passado e Tempo de Adoção**

Não foi encontrada nenhuma associação significativa entre a pertença a um dos estatutos sociométricos e o sexo da criança,  $\chi^2_{(3)} = 0.15$ , *ns*. Da mesma forma, a idade da criança não variou significativamente em função do estatuto sociométrico,  $F_{(3, 111)} = 0.86$ , *ns*. O tempo de permanência com a família biológica,  $F_{(3, 95)} = 0.54$ , *ns*; o tempo em acolhimento,  $F_{(3, 95)} = 0.24$ , *ns*; o número de transições ecológicas,  $F_{(3, 95)} = 1.37$ , *ns*, bem como o tempo de adoção,  $F_{(3, 95)} = 1.14$ , *ns*, também não variaram significativamente, em função do estatuto sociométrico da criança. Por fim, as experiências da criança na família biológica e os estatutos sociométricos não se associaram significativamente,  $\chi^2_{(9)} = 9.98$ , *ns*. Foram igualmente exploradas as relações destas variáveis com as medidas de PS e IS, não se tendo observado nenhuma relação significativa.

### **2.3. Validação Social e Comportamento Social individual**

#### **2.3.1. Relações entre Valores Sociométricos e Habilidades Sociais, Problemas de Comportamento e Competência Acadêmica**

Na análise de correlações entre as variáveis de validação social e de comportamento social individual, verificaram-se correlações moderadas positivas entre as PR e as HS ( $r = .36, p < .001$ ) e a CA ( $r = .42, p < .001$ ), e negativas com os PC ( $r = -.45, p < .001$ ). Em sentido inverso, obtiveram-se correlações moderadas negativas entre as RR e as HS ( $r = -.42, p < .001$ ) e a CA ( $r = -.32, p = .001$ ), e positiva com os PC ( $r = .42, p < .001$ ). Verificou-se também que quanto mais RP mais HS ( $r = .32, p = .001$ ), menos PC ( $r = -.39, p < .001$ ) e mais CA ( $r = .38, p < .001$ ); quanto mais OS menos HS ( $r = -.21, p = .036$ ). No que diz respeito às percepções, as PP correlacionaram-se fraca e positivamente com as HS ( $r = .21, p = .037$ ), e as PPA moderada e positivamente com as HS ( $r = .37, p < .001$ ) e com a CA ( $r = .37, p < .001$ ), e negativamente com os PC ( $r = -.33, p = .001$ ). Relativamente às impressões, quanto mais IP mais HS ( $r = .27, p = .006$ ), menos PC ( $r = -.29, p = .003$ ) e maior CA ( $r = .33, p = .001$ ); quanto mais IR menos HS ( $r = -.28, p = .004$ ), mais PC ( $r = .31, p = .002$ ) e menor CA ( $r = -.22, p = .025$ ). Por fim, a PS apresentou correlações moderadas positivas com as HS ( $r = .45, p < .001$ ) e com a CA ( $r = .40, p < .001$ ) e negativas com os PC ( $r = -.49, p < .001$ ); enquanto o IS apenas se correlacionou fraca e negativamente com as HS ( $r = -.24, p = .017$ ).

#### **2.3.2. Estatutos Sociométricos e Habilidades Sociais, Problemas de Comportamento e Competência Acadêmica**

Foi estudada a variação das HS, PC e CA em função da pertença a cada um dos quatro estatutos obtidos. A Tabela 4 apresenta as ANOVAS realizadas bem como as diferenças entre os grupos, ao nível das HS, PC e CA. As diferenças significativas entre estatutos observaram-se, essencialmente, entre o grupo de populares (que apresentaram as médias mais altas de HS e CA e as médias mais baixas de PC) e o grupo de rejeitados (que apresentaram as médias mais altas de PC e as médias mais baixas de HS e CA).

-Tabela 4-

### **2.4. Caraterização dos Estatutos Sociométricos**

Pela análise da Tabela 4 podemos avançar com uma caraterização mais aprofundada de cada um dos estatutos sociométricos. As crianças populares ( $n = 15$ ) são as crianças que emitem mais preferências, apresentam mais RP, têm mais IP e maior e

melhor percepção de preferências. São as crianças com mais HS, menos PC e melhor CA. As crianças rejeitadas ( $n = 22$ ) caracterizam-se por maior número de RN, mais OS, mais IR, mais PRA e mais PC. São as crianças que apresentam as médias mais baixas nas RP, nas PPA, nas HS e na CA. As crianças ignoradas ( $n = 22$ ) apresentam a média mais elevada de FP e caracterizam-se ainda pelo menor número de nomeações emitidas, quer positivas, quer negativas, bem como pelo menor número de percepções, positivas e negativas. Apresentam a média mais baixa de OS e de IP. Por fim, as crianças que se encontram na média caracterizam-se essencialmente por altas RE, altas PRej e baixas FP.

## **Discussão**

O principal objetivo desta investigação era estudar a competência social da criança adotada, contemplando, por um lado, a perspetiva do professor acerca do seu comportamento social individual e, por outro lado, a aceitação pelos pares. Particularmente, ao nível da caracterização do comportamento social individual da criança adotada, a comparação dos resultados com a amostra normativa de aferição do SSIS-RS (ainda que com cautela por se tratar de uma amostra portuguesa em comparação com a população americana), permitiu identificar níveis acima da média nas subescalas de externalização e hiperatividade. Estes resultados vêm de encontro aos estudos que têm identificado alta incidência de problemas de comportamento em crianças adotadas (e.g. Hawk & McCall, 2011; Juffer & van Ijzendoorn, 2005). A internalização é “menos percebida” pelos professores, o que não significa que esteja menos presente, mas sim que é menos visível, menos “perturbadora”, o que dificulta a sua identificação e consequente intervenção. As médias das subescalas das habilidades sociais, bem como a competência académica, encontram-se no nível comportamental médio, revelando estas crianças habilidades sociais e competência académica dentro dos valores normativos. Estes resultados alinham-se com outros estudos que têm mostrado níveis de habilidades sociais semelhantes entre adotados e não-adotados (e.g. Glennen & Bright, 2005; Palacios et al., 2013). À semelhança de outros estudos (e.g. Gunnar et al., 2007; Juffer et al., 2004) foram encontradas diferenças de género no comportamento social individual, manifestando os rapazes significativamente mais problemas de

comportamento (externalização, *bullying* e hiperatividade) e menos habilidades sociais (comunicação, cooperação, responsabilidade, empatia e autocontrole).

No seguimento do que a literatura nesta área tem mostrado (Juffer et al., 2011; Vorria et al., 2006), os resultados deste estudo corroboram o impacto negativo do passado no comportamento social individual. Mais do que o tempo de exposição às experiências de adversidade na família biológica - que os resultados mostram não ter relação com o comportamento social -, é de enfatizar o impacto negativo do tempo em acolhimento, apresentando as crianças que estiveram mais tempo acolhidas, menos habilidades sociais, menos competência académica e mais problemas de comportamento internalizados (que têm implícito um “sofrimento silencioso”). Estas relações comprovam a privação social a que as crianças institucionalizadas estão expostas, com impactos visíveis no desenvolvimento social, avaliado no período pós-adoção (van IJzendoorn et al., 2011). Além disso, o número de transições ecológicas, a que estas crianças são sujeitas ao longo da sua vida, têm também um papel importante, já que quanto maior este número, mais problemas de internalização são identificados, e menos presentes estão as habilidades sociais de envolvimento e empatia. Estas constantes mudanças de contexto aumentam o isolamento, a depressão, e a capacidade destas crianças para se envolverem e responderem empaticamente aos outros. Podemos depreender que a criança deixa de acreditar e de confiar nos que a rodeiam, uma vez que assume o contexto como sendo apenas mais um, onde só está de passagem, preferindo não criar laços afetivos e estabelecer relações significativas.

Por outro lado, os resultados mostram o impacto positivo da adoção ao observar-se uma relação negativa entre o comportamento de internalização e o tempo de adoção. Este dado sustenta o carácter protetor, e até mesmo recuperador, da adoção, e o importante papel da família adotiva no atender às necessidades socioemocionais destas crianças (Palacios, 2009a; van IJzendoorn & Juffer, 2006).

Da exploração dos valores sociométricos, que caracterizam a aceitação pelos pares, observou-se que as crianças adotadas emitem mais preferências do que rejeições, mas recebem o dobro das rejeições relativamente às preferências. Esta discrepância de resultados pode ser indicadora: a) do elevado comportamento prósocial característico das crianças adotadas (emissão de mais preferências do que rejeições), b) da dificuldade em ler os sinais “emocionais” dos outros e, consequentemente, em identificar a rejeição social (discrepância entre preferências/rejeições emitidas e recebidas – baixa ou nula correlação); c) do alto desejo e expectativa em ser aceite (percepções positivas

significativamente superiores às negativas). Aparentemente estas crianças não têm uma percepção correta sobre a sua posição no grupo de pares e optam por acreditar que são preferidas pelos pares que elas preferem. Este facto é sustentado também pelos resultados nas variáveis de percepção que mostram um desvio entre a realidade e a percepção da criança.

Relativamente ao estatuto sociométrico, 13% das crianças deste estudo foram identificadas como populares, 19% como rejeitadas (baixa PS) e 19% como ignoradas (baixo IS). Não foram identificadas crianças controversas e cerca de metade situa-se na média. O estudo de Palacios e colaboradores (2013) obteve para o grupo de adotados 20% de populares, 7% de rejeitados e 7% de ignorados. Stams e colaboradores (2000) obtiveram 26% de populares, 52% na média, 10% de ignorados, 7% de controversos e 5% de rejeitados. Comparando os nossos resultados com os resultados destes dois estudos, é possível observar que a nossa percentagem de crianças populares é relativamente mais baixa e a percentagem de rejeitados e ignorados relativamente mais alta, o que alerta para a necessidade urgente de intervenção nas escolas, ao nível da educação para a adoção, de forma a promover a integração social destas crianças.

Os resultados mostram que não existe uma associação significativa entre os estatutos sociométricos e o género da criança, ao contrário do estudo de Palacios e colaboradores (2013), onde se verificou que havia maior probabilidade dos rapazes serem rejeitados, do que as raparigas. Stams e colaboradores (2000) observaram que as raparigas são mais frequentemente cotadas como populares. Pelo contrário, outros estudos (e.g. Walker, 2009), em amostras de não-adotados, observaram que não existiam associações significativas entre o género e o estatuto sociométrico. Por outro lado, não foram encontradas diferenças significativas nos estatutos em função da idade, à semelhança do estudo de Palacios e colaboradores (2013). Também não se observaram relações significativas entre as variáveis de validação social e as variáveis do passado, o que nos leva a concluir que o passado destas crianças, ao contrário do que seria esperado, não tem influência direta na aceitação pelos pares. Os resultados mostram que o passado tem relação com o comportamento social individual, mas não se relaciona com a validação social e aceitação pelos pares. Os dados também mostram a inexistência de relação com o tempo de adoção. À semelhança da ideia anterior, o tempo de adoção tem relação com o comportamento social individual, particularmente com os problemas de comportamento que podem interferir na manutenção das



habilidades sociais, mas não tem relação direta com a aceitação dos pares, em particular com a pertença a determinado estatuto sociométrico.

Quanto às relações entre as variáveis de avaliação do comportamento social individual (habilidades sociais, problemas de comportamento e competência académica) e as variáveis de validação social (valores sociométricos), os resultados mostram relações significativas. O estudo destes valores sociométricos individuais, para além da pertença a um estatuto sociométrico, é inovador, pelo que é difícil discutir estes resultados à luz de investigações anteriores. No entanto, estes dados mostram a importância de considerar, para além das preferências e rejeições recebidas (variáveis através das quais são calculados os estatutos), outras variáveis, como as variáveis de percepção – a percepção que as crianças têm desta aceitação/rejeição social – ou do acerto dessas percepções. Estas variáveis permitem perceber esta dimensão da validação social de forma mais completa, uma vez que não temos apenas uma relação unidirecional (ou seja, outra criança rejeita/prefere a criança em estudo), mas temos também medidas bidirecionais, que implicam interação, como a oposição de sentimentos, que mostra a congruência entre quem prefere/rejeita a criança e quem a criança prefere/rejeita. As relações com estes valores sociométricos mostram a importância das habilidades sociais, dos problemas de comportamento e da competência académica na interação entre pares. Alves (2013) observou que a aceitação pelos pares opera como um preditor do ajustamento comportamental e do desempenho académico das crianças. Constatou no seu estudo que, as crianças que apresentavam altos níveis de aceitação pelos pares eram avaliadas pelos professores como academicamente mais competentes e menos vulneráveis a problemas de comportamento.

Por fim, no que se refere às diferenças no comportamento social individual em função da pertença a um estatuto sociométrico, os dados mostram que, nas habilidades sociais, os populares apresentam níveis superiores, seguidos dos ignorados, médios e, por último, os rejeitados, que apresentam os valores mais baixos de habilidades sociais (diferenças estatisticamente significativas apenas entre populares e rejeitados). Estes dados são coerentes com outros estudos em crianças não-adotadas (e.g. Alves & Cruz, 2010; Santos et al., 2014). Ao nível dos problemas de comportamento, os rejeitados apresentam as médias mais elevadas, seguidos dos médios, ignorados e, por fim, dos populares, com as médias mais baixas, sendo as diferenças estatisticamente significativas apenas entre os populares e os rejeitados. Estes dados são congruentes com outros estudos em não-adotados (e.g. Alves, 2013; Henricsson & Rydell, 2006) e

em adotados (Juffer et al., 2004). Na competência académica, os populares apresentam maior competência académica, seguido dos ignorados, médios e rejeitados, sendo as diferenças estatisticamente significativas entre populares e rejeitados. Apreendendo as diferenças entre os estatutos, é interessante notar que os níveis de habilidades sociais, problemas de comportamento e competência académica dos ignorados estejam mais próximos dos níveis dos populares do que dos níveis dos rejeitados. Possivelmente, como o comportamento individual foi avaliado pelo professor, as necessidades efetivas destas crianças, que na verdade “ninguém dá por elas”, podem passar despercebidas e não serem atendidas.

### **Conclusão**

O objetivo desta investigação era caracterizar a competência social da criança adotada, tendo em conta o seu comportamento social individual e a aceitação no grupo de pares. O objetivo foi cumprido e os resultados trazem informação importante para a compreensão do desenvolvimento da competência social em adotados.

Sendo a escola um contexto social onde a criança passa grande parte do seu tempo revela-se de extrema importância compreender o seu ajustamento social, e a interação/relação que existe entre o comportamento social da criança e a validação social desse comportamento pelos pares. Pela história de vida das crianças adotadas, e consequente impacto dela no seu desenvolvimento e funcionamento, e pela atitude social em relação à adoção, o estudo, nesta população, do comportamento social individual, e da validação social desse comportamento, torna-se particularmente relevante. Estes resultados confirmaram o impacto do passado e do presente no comportamento social individual, mas mostraram que não existe relação direta destes na aceitação social. Estudos futuros poderão estudar o possível papel mediador do comportamento social individual no impacto do passado/presente na aceitação social da criança adotada.

Este estudo é também inovador nas variáveis que usa como medidas de validação social, indo além dos estatutos sociométricos frequentemente usados.

Como limitações do estudo podemos destacar a não aferição do SSIS-RS para a população portuguesa. A avaliação do comportamento social individual apenas pela

perspetiva do professor pode constituir-se também uma limitação, ainda mais se sabemos que os professores estão pouco preparados para atender e responder às necessidades específicas destas crianças.

## Referências Bibliográficas

- Alves, D. (2013). *Aceitação pelos pares na idade escolar: Antecedentes, processos e resultados desenvolvimentais*. (Dissertação de doutoramento não-publicada). Porto: FPCEUP.
- Alves, D., & Cruz, O. (2010). Preditores emocionais e sociais da aceitação pelos pares em crianças de idade escolar. *Psicologia*, 24(2), 113-129. doi:10.17575/rpsicol.v24i2.309
- Barcons, N., Abrines, N., Brun, C., Sartini, C., Fumadó, V., & Marre, D. (2012). Social relationships in children from intercountry adoption. *Children and Youth Services Review*, 34(5), 955-961. doi:0.1016/j.childyouth.2012.01.028
- Brodzinsky, D. M., & Pinderhughes, E. (2002). Parenting and child development in adoptive families. In M. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting* (pp. 279-311). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Brodzinsky, D. M., Schechter, D., Braff, A., & Singer, L. (1984). Psychological and academic adjustment in adopted children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 52(4), 582-590. doi:10.1037/0022-006X.52.4.582
- Coie, J., & Dodge, K. (1983). Continuities and changes in children's social status: A five-year longitudinal study. *Merrill-Palmer Quarterly*, 29(3), 261-281.
- Coie, J., Dodge, K., & Cappelletti, H. (1982). Dimensions and types of status social: A cross-age perspective. *Developmental Psychology*, 18(4), 557-570. doi:10.1037/0012-1649.18.4.557
- Crick, N., & Dodge, K. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115(1), 74-101. doi:10.1037/0033-2909.115.1.74
- Dalen, M. (2007). Educational achievement among international adoptees. *Anuario de Psicología*, 38(2), 199-208. Retirado de <http://www.raco.cat/index.php/AnuarioPsicologia/article/view/74195/94359>
- Denham, S. (2006). Social-emotional competence as support for school readiness: What is it and how do we assess it? *Early Education and Development*, 17(1), 57-89. doi:10.1207/s15566935eed1701\_4

- Escobar, M., Pereira, X., & Santelices, M. (2014). Behavior problems and attachment in adopted and non-adopted adolescents. *Children and Youth Services Review*, 42(1), 59-66. doi:10.1016/j.childyouth.2014.04.001
- Garvin, M., Tarullo, A., Ryzin, M., & Gunnar, M. (2012). Postadoption parenting and socioemotional development in postinstitutionalized children. *Development and Psychopathology*, 24(1), 35-48. doi:10.1017/S0954579411000642
- Glennen, S., & Bright, B. (2005). Five years later: Language in school-age internationally adopted children. *Seminars in Speech and Language*, 26(1), 86-101. doi:10.1055/s-2005-864219
- Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (2008). *Social Skills Improvement System – Rating Scale*. Minneapolis, MN: Pearson Assessments.
- Gresham, F. M., Elliott, S. N., Cook, C. R., Vance, M. J., & Kettler, R. (2010). Cross-informant agreement for ratings for social skill and problem behavior ratings: An investigation of the Social Skills Improvement System-Rating Scales. *Psychological Assessment*, 22(1), 157-166. doi: 10.1037/a0018124
- Gunnar, M., & van Dulmen, M., & International Adoption Project Team (2007). Behavior problems in postinstitutionalized internationally adopted children. *Development and Psychopathology*, 19(1), 129-148. doi:10.1017/S0954579407070071
- Hair, J., Anderson, R., Tatham, R., & Black, W. (1998). *Multivariate data analysis* (5<sup>th</sup> ed.). New Jersey: Pentrice Hall.
- Hawk, B. N., & McCall, R. B. (2011). Specific extreme behaviors of postinstitutionalized Russian adoptees. *Developmental Psychology*, 47(3), 732-738. doi:10.1037/a0021108
- Henricsson, L. & Rydell, A. (2006). Children with behaviour problems: The influence of social competence and social relations on problem stability, school achievement and peer acceptance across the first six years of school. *Infant and Child Development*, 15(4), 347-366. doi:10.1002/icd.448
- Juffer, F., Palacios, J., Le Maré, L., Sonuga-Barke, S., Tieman, W., Bakermans-Kranenburg, ... Verhulst, C. (2011). II. Development of adopted children with histories of early adversity. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 76(4), 31-61. doi:10.1111/j.1540-5834.2011.00627
- Juffer, F., Stams, G., & van IJzendoorn, M. (2004). Adopted children's problem behavior is significantly related to their ego resiliency, ego control, and

- sociometric status. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(4), 697-706. doi:10.1111/j.1469-7610.2004.00264.x
- Juffer, F. & van IJzendoorn, M. (2005). Behavior problems and mental health referrals of international adoptees: A meta-analytic approach. *Journal of the American Medical Association*, 293(20), 2501-2515. doi:10.1001/jama.293.20.2501
- Julian, M., & McCall, R. (2016). Social skills in children adopted from socially-emotionally depriving institutions. *Adoption Quarterly*, 19(1), 44-62. doi:10.1080/10926755.2015.1088106
- Kosir, K., & Pecjak, S. (2005). Sociometry as a method for investigating peer relationships: What does it actually measure? *Educational Research*, 47(1), 127-144. doi:10.1080/0013188042000337604
- MacLean, K. (2003). The impact of institutionalization on child development. *Development and Psychopathology*, 15(4), 853-884. doi:10.1017/S0954579403000415
- Newcomb, A., Bukowski, W., & Pattee, L. (1993). Children's peer relation: A meta-analytic review of popular, rejected, controversial and average sociometric status. *Psychological Bulletin*, 113(1), 99-128. doi:10.1037/0033-2909.113.1.99
- Palacios, J. (2009a). La adopción como intervención y la intervención en adopción. *Papeles de Psicólogo*, 30(1), 53-62. Retirado de <http://www.papelesdelpsicologo.es/pdf/1656.pdf>
- Palacios, J. (2009b). The ecology of adoption. In G. Wrobel & E. Neil (Eds.), *International advances in adoption research for practice* (pp. 71-94). UK: Wiley-Blackwell.
- Palacios, J., Moreno, C., & Román, M. (2013). Social competence in internationally adopted and institutionalized children. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(2), 357-365. doi:10.1016/j.ecresq.2012.08.003
- Parker, J. G., & Asher, S. R. (1987). Peer relations and personal adjustment: Are low-accepted children at risk? *Psychological Bulletin*, 102(3), 357-389. doi:10.1037/0033-2909.102.3.357
- Rose-Krasnor, L. (1997). The nature of social competence: A theoretical review. *Social Development*, 6(1), 111-135. doi:10.1111/1467-9507.ep11633447
- Santos, A., Vaughn, B., Peceguina, I., & Daniel, J (2014). Longitudinal stability of social competence indicators in a Portuguese sample: Q-sort profiles of social

- competence, measures of social engagement, and peer sociometric acceptance. *Developmental Psychology*, 50(3), 968-978. doi:10.1037/a0034344
- Soares, J., Barbosa-Ducharne, M., Lemos, M., & Cruz, O. (2012). *Escala de Habilidades Sociais e Problemas de Comportamento – Versão Professores (EHSPC-Pr)*. Instrumento não publicado. Porto: FPCEUP.
- Soares, J., & Barbosa-Ducharne, M. (2012a). *Questionário Sociométrico*. Instrumento não publicado. Porto: FPCEUP
- Soares, J., & Barbosa-Ducharne, M. (2012b). *Questionário Sociodemográfico*. Instrumento não publicado. Porto: FPCEUP.
- Stams, G., Juffer, F., Rispen, J., & Hoksbergen, R. (2000). The development and adjustment of 7-years-old children adopted in infancy. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41(8), 1025–1037. doi:10.1111/1469-7610.00690
- Tan, T. X. (2006). History of early neglect and middle childhood social competence: An adoption study. *Adoption Quarterly*, 9(4). doi:10.1300/J145v09n4\_04
- Tan, T. X., & Camras, L. (2011). Social skills of adopted Chinese girls at home and in school: Parent and teacher ratings. *Children and Youth Services Review*, 33(10), 1813–1821. doi:10.1016/j.childyouth.2011.05.006
- van IJzendoorn, M., & Juffer, F. (2006). The Emanuel Miller memorial lecture 2006: Adoption as intervention. Meta-analytic evidence for massive catch-up and plasticity in physical, socio-emotional and cognitive development. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47(12), 1228-1245. doi:10.1111/j.1469-7610.2006.01675.x
- van IJzendoorn, M., Palacios, J., Sonuga-Barke, E., Gunnar, M., Vorria, P., McCall, R... & Juffer, F. (2011) I. Children in institutional care: Delayed development and resilience. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 76(4), 8-30. doi:10.1111/j.1540-5834.2011.00626.x
- Vorria, P., Papaligoura, Z., Sarafidou, J., Kopakaki, M., Dunn, J., van IJzendoorn, M., & Kontopoulou, A. (2006). The development of adopted children after institutional care: A follow-up study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47(12), 1246–1253. doi:10.1111/j.1469-7610.2006.01666.x
- Walker, S. (2009). Sociometric stability and the behavioral correlates of peer acceptance in early childhood. *The Journal of Genetic Psychology*, 170(4), 339-358. doi:10.1080/00221320903218364

Wentzel, K. (2003). Sociometric status and adjustment in middle school: A longitudinal study. *Journal of Early Adolescence*, 23(1), 5-28.  
doi:10.1177/0272431602239128



Tabela 1

*Habilidades Sociais, Problemas de Comportamento e Competência Acadêmica: Alpha de Cronbach e Estatísticas Descritivas*

	$\alpha$	$M$	$DP$	Min-Máx	Abaixo	Média	Acima
Comunicação	.83	2.11	0.54	0.71-3.00	21.6%	63.7%	14.7%
Cooperação	.85	1.83	0.62	0.33-3.00	26.5%	66.7%	6.9%
Assertividade	.73	2.00	0.50	0.14-3.00	5.9%	73.5%	20.6%
Responsabilidade	.88	1.91	0.64	0.17-3.00	18.6%	75.5%	5.9%
Empatia	.89	2.06	0.60	0.50-3.00	17.6%	68.6%	13.7%
Envolvimento	.90	2.09	0.61	0.43-3.00	17.6%	60.8%	21.6%
Autocontrole	.88	1.63	0.63	0.00-3.00	31.4%	65.7%	2.9%
Habilidades Sociais	.96	1.95	0.45	0.72-3.00	-	-	-
Externalização	.95	1.22	0.79	0.00-3.00	-	42.1%	57.9%
Bullying	.88	0.89	0.74	0.00-3.00	-	47.4%	52.6%
Hiperatividade	.90	1.66	0.81	0.00-3.00	-	31.6%	68.4%
Internalização	.83	0.88	0.59	0.00-3.00	-	68.4%	31.6%
Problemas Comportamento	.95	1.12	0.63	0.03-3.00	-	-	-
Competência Acadêmica	.90	2.78	1.09	1.00-5.00	-	-	-

Tabela 2

*Definição e Medidas Descritivas dos Valores Sociométricos*

Variável	Definição	<i>M (DP)</i>	Min. - Max.
Preferências Emitidas (PE)	Número de preferências emitidas por cada criança participante.	4.61 (2.11)	0 - 6
Rejeições Emitidas (RE)	Número de rejeições emitidas por cada criança participante.	3.79 (2.24)	0 - 6
Preferências Recebidas (PR)	Número de vezes que cada criança participante foi preferida pelos seus pares.	3.27 (2.66)	0 - 11
Rejeições Recebidas (RR)	Número de vezes que cada criança participante foi rejeitada pelos seus pares.	6.00 (4.30)	0 - 20
Reciprocidades Positivas (RP)	Número de coincidências entre preferências emitidas e preferências recebidas.	1.82 (1.72)	0 - 6
Reciprocidades Negativas (RN)	Número de coincidências entre rejeições emitidas e rejeições recebidas.	1.55 (1.55)	0 - 6
Oposição de Sentimentos (OS)	Número de incongruências entre as nomeações emitidas (preferências e rejeições) e as nomeações recebidas (preferências e rejeições).	1.17 (1.31)	0 - 5
Percepções de Preferência (PP)	Número de pares que cada criança participante acredita que a tenham preferido. Indica as expetativas positivas de cada criança participante.	3.76 (2.16)	0 - 6
Percepções de Preferência Acertadas (PPA)	Número de percepções de preferência certas, ou seja, que foram efetivamente preferências recebidas.	1.57 (1.64)	0 - 6
Percepções de Rejeição (PREj)	Número de pares que cada criança participante acredita que a tenham rejeitado. Indica as expetativas negativas de cada criança participante.	3.31 (2.18)	0 - 6
Percepções de Rejeição Acertadas (PRA)	Número de percepções de rejeição certas, ou seja, que foram efetivamente rejeições recebidas.	1.43 (1.61)	0 - 6
Falsas percepções (FP)	Falsas percepções de preferências e rejeições. Resulta do somatório da diferença entre o PP e o PPA e da diferença entre o PREj e o PRA.	4.08 (2.91)	0 - 11
Impressões de Preferências (IP)	Número de pares que acreditam que a criança participante os terá escolhido. Indica o nível de reputação positiva da criança em estudo.	2.98 (2.30)	0 - 10
Impressões das Rejeições (IR)	Número de alunos que acreditam que a criança participante os terá rejeitado. Indica o nível de reputação negativa da criança em estudo.	4.67 (3.04)	0 - 15
Preferência Social (PS)	Diferença entre as preferências e as rejeições recebidas.	2.73 (6.06)	-20 - 11
Impacto Social (IS)	Somatório das preferências e das rejeições recebidas.	9.27 (3.79)	1 - 20

Tabela 3

*Correlações entre os Valores Sociométricos Individuais*

	PE	RE	PR	RR	RP	RN	OS	PP	PPA	PRej	PRA	FP	IP	IR	PS	IS
PE	1															
RE	.74***	1														
PR	.28**	.17	1													
RR	.04	.04	-.49***	1												
RP	.53***	.38***	.81***	-.37***	1											
RN	.40***	.57***	-.16	.54***	.03	1										
OS	.35***	.33***	-.22*	.55***	-.22*	.48***	1									
PP	.75***	.67***	.33***	-.05	.48***	.29**	.22*	1								
PPA	.44***	.36***	.76***	-.34***	.85***	.07	-.20*	.56***	1							
PRej	.60***	.74***	.13	.05	.28**	.45***	.20*	.67***	.34***	1						
PRA	.34***	.45***	-.19*	.47***	-.03	.73***	.35***	.30**	.03	.60***	1					
FP	.57***	.60***	.02	-.07	.10	.12	.24*	.76***	.09	.72***	.10	1				
IP	.27**	.16	.79	-.33***	.66***	-.06	-.13	.34***	.69***	.13	-.09	.001	1			
IR	.04	.09	-.38***	.77***	-.27**	.47***	.44***	-.04	-.26**	.08	.48***	-.08	-.24**	1		
PS	.10	.05	.79***	-.92***	.62***	-.45***	-.48***	.18	.57***	.03	-.42***	.06	.58***	-.71***	1	
IS	.23*	.16	.15	.79***	.15	.50***	.47***	.18	.15	.14	.40***	-.07	.18	.60***	-.50***	1

*Notas.* \* $p < .05$ . \*\* $p < .01$ . \*\*\* $p < .001$

Tabela 4

*Comparação entre Estatutos Sociométricos nas Variáveis em Estudo*

	Popular	Rejeitado	Ignorado	Médio	$F(3, 111)$	$\eta^2$
PE	5.07 <sup>a</sup>	4.68 <sup>a</sup>	3.45 <sup>a</sup>	4.91 <sup>a</sup>	2.96	0.07
RE	3.33 <sup>a</sup>	3.59 <sup>a</sup>	3.00 <sup>a</sup>	4.30 <sup>a</sup>	2.23	0.06
RP	3.73 <sup>a</sup>	0.50 <sup>b</sup>	0.68 <sup>b</sup>	2.27 <sup>c</sup>	24.10***	0.39
RN	0.33 <sup>a</sup>	2.55 <sup>b</sup>	0.36 <sup>a</sup>	1.95 <sup>b</sup>	16.42***	0.31
OS	0.87 <sup>ac</sup>	2.73 <sup>b</sup>	0.36 <sup>c</sup>	0.96 <sup>a</sup>	21.12***	0.36
IP	6.13 <sup>a</sup>	1.50 <sup>b</sup>	1.27 <sup>b</sup>	3.39 <sup>c</sup>	30.30***	0.45
IR	2.07 <sup>b</sup>	8.32 <sup>a</sup>	2.14 <sup>b</sup>	4.93 <sup>c</sup>	38.68***	0.51
PP	4.87 <sup>a</sup>	3.64 <sup>a</sup>	3.05 <sup>a</sup>	3.79 <sup>a</sup>	2.20	0.06
PRej	3.27 <sup>a</sup>	3.27 <sup>a</sup>	2.55 <sup>a</sup>	3.64 <sup>a</sup>	1.36	0.04
PPA	3.47 <sup>a</sup>	0.45 <sup>b</sup>	0.50 <sup>b</sup>	1.91 <sup>c</sup>	21.64***	0.37
PRA	0.33 <sup>a</sup>	2.50 <sup>b</sup>	0.50 <sup>a</sup>	1.66 <sup>b</sup>	10.55***	0.22
FP	4.33 <sup>a</sup>	3.95 <sup>a</sup>	4.59 <sup>a</sup>	3.86 <sup>a</sup>	0.38	0.01
$F(3, 97)$						
Comunicação	2.30 <sup>a</sup>	1.95 <sup>a</sup>	2.22 <sup>a</sup>	2.07 <sup>a</sup>	1.53	0.05
Cooperação	2.07 <sup>a</sup>	1.49 <sup>b</sup>	1.97 <sup>ab</sup>	1.84 <sup>ab</sup>	3.01*	0.08
Assertividade	2.16 <sup>a</sup>	1.98 <sup>a</sup>	2.11 <sup>a</sup>	1.93 <sup>a</sup>	1.12	0.03
Responsabilidade	2.19 <sup>a</sup>	1.58 <sup>b</sup>	2.08 <sup>ab</sup>	1.89 <sup>ab</sup>	3.17*	0.09
Empatia	2.27 <sup>a</sup>	1.81 <sup>a</sup>	2.19 <sup>a</sup>	2.04 <sup>a</sup>	1.92	0.06
Envolvimento	2.34 <sup>a</sup>	1.85 <sup>a</sup>	2.29 <sup>a</sup>	2.04 <sup>a</sup>	2.57**	0.07
Autocontrolo	1.81 <sup>a</sup>	1.34 <sup>a</sup>	1.79 <sup>a</sup>	1.63 <sup>a</sup>	2.03	0.06
HS	2.16 <sup>a</sup>	1.72 <sup>b</sup>	2.09 <sup>ab</sup>	1.92 <sup>ab</sup>	3.49*	0.10
Externalização	0.77 <sup>a</sup>	1.77 <sup>b</sup>	1.10 <sup>ab</sup>	1.19 <sup>ab</sup>	5.17**	0.14
Bullying	0.52 <sup>a</sup>	1.34 <sup>b</sup>	0.64 <sup>a</sup>	0.92 <sup>ab</sup>	4.53**	0.12
Hiperatividade	1.13 <sup>a</sup>	2.11 <sup>b</sup>	1.63 <sup>ab</sup>	1.67 <sup>ab</sup>	4.44**	0.12
Internalização	0.60 <sup>a</sup>	1.25 <sup>b</sup>	0.71 <sup>a</sup>	0.88 <sup>ab</sup>	4.35**	0.12
PC	0.72 <sup>a</sup>	1.55 <sup>b</sup>	1.00 <sup>a</sup>	1.13 <sup>a</sup>	5.85**	0.15
CA	3.47 <sup>a</sup>	2.17 <sup>b</sup>	2.83 <sup>ab</sup>	2.79 <sup>ab</sup>	4.30**	0.12

*Notas.* Letras diferentes representam diferenças significativas entre estatutos.\* $p < .05$ . \*\* $p < .01$ . \*\*\* $p < .001$ .